

Mayer, Christine

**". und dass die staatsbürgerliche Erziehung des Mädchens mit der Erziehung zum Weibe zusammenfällt". Kerschensteiners Konzept einer Mädchenerziehung**

*Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 5, S. 771-791*



Quellenangabe/ Reference:

Mayer, Christine: ". und dass die staatsbürgerliche Erziehung des Mädchens mit der Erziehung zum Weibe zusammenfällt". Kerschensteiners Konzept einer Mädchenerziehung - In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 5, S. 771-791 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139782 - DOI: 10.25656/01:13978

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139782>

<https://doi.org/10.25656/01:13978>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 38 – Heft 5 – September 1992

## *I. Thema: Professionalisierung*

- 655 GUNDEL SCHÜMER  
Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen
- 681 UDO KUCKARTZ  
Auf dem Weg zur Professorin – Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Wissenschaftskarriere, Familiengründung und Elternschaft

## *II. Thema: Pädagogikunterricht*

- 703 CHRISTEL ADICK  
Schulbuchentwicklung, Lehrplan und Bildungsreform – Das Beispiel des Pädagogikunterrichts
- 725 GEORG WIERICH  
30 Jahre Fachdidaktik Pädagogikunterricht – Überlegungen anlässlich einer Bibliographie

## *III. Diskussion*

- 747 ANDREAS KRAPP  
Interesse, Lernen und Leistung – Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie
- 771 CHRISTINE MAYER  
„... und daß die staatsbürgerliche Erziehung mit der Erziehung zum Weibe zusammenfällt“ – Kerschensteiners Konzept der Mädchen-erziehung

#### *IV. Besprechungen*

- 795 CHRISTIAN NIEMEYER  
*Klaus Prange: Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung*
- 799 EWALD TERHART  
*Rainer Bromme: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*
- 802 MICHAEL SCHWAGER  
*Jan Masschelein: Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik*

#### *V. Dokumentation*

- 807 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Contents*

### *I. Topic: Professionalization*

- 655 GUNDEL SCHÜMER  
Gender-Specific Differences In Teaching
- 681 UDO KUCKARTZ  
Women's Academic Careers – Empirical findings concerning the relation between academic career, family formation, and parenthood

### *II. Topic: Pedagogics As School Subject*

- 703 CHRISTEL ADICK  
The Development of Textbooks, Curricula, and Educational Reform – The case of pedagogics as school subject
- 725 GEORG WIERICHS  
Three Decades of Didactics of Pedagogics As School Subject – Reflections occasioned by a bibliography

### *III. Discussion*

- 747 ANDREAS KRAPP  
Interest, Learning, and Achievement – Recent research approaches in pedagogical psychology
- 771 CHRISTINE MAYER  
“... and that the civic education of girls coincides with the education towards womanhood” – Georg Kerchensteiner's concept of an education for girls

### *IV. Book Reviews*

795

### *V. Documentation*

807

CHRISTINE MAYER

## „... und daß die staatsbürgerliche Erziehung des Mädchens mit der Erziehung zum Weibe zusammenfällt“

*Kerschensteiners Konzept einer Mädchenerziehung\**

### *Zusammenfassung*

Die Diskussion um Einfluß und Wirkung des berufsbildungstheoretischen Ansatzes KERSCHENSTEINERS ist bislang vornehmlich unter Perspektive auf die Entwicklung des Berufsschulwesens für Jungen geführt worden. Unberücksichtigt ist dabei sein analog dazu angelegter Versuch geblieben, die Mädchenbildung als staatsbürgerliche Bildung neu zu begründen. Es wird zu zeigen versucht, daß auch die geschlechtsspezifische Überformung seines Ansatzes für die institutionelle Verankerung der beruflichen Bildung von Mädchen prägenden Charakter hatte. Der Einfluß seiner konzeptionellen Überlegungen auf Idee und Ausgestaltung der Mädchenfortbildungsschule wird insbesondere auf drei Momente zurückgeführt: Sein Konzept entsprach erstens einer vorwaltenden zeithistorisch-konservativen Tendenz, stimmte zweitens mit den Bildungszielen einer engagierten Lehrerinnenschaft inhaltlich weitgehend überein und konnte drittens auch auf Beispiele schulpraktischer Umsetzung verweisen, wodurch sich die Praktikabilität seines Ansatzes hinreichend verdeutlichen ließ.

Ein Jahr nach Erscheinen seiner von der Erfurter Akademie preisgekrönten Schrift zur Frage, wie die „männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen“ sei und auf die GEORG KERSCHENSTEINER (1901) bekanntlich mit seinem berufsschultheoretischen Ansatz antwortete, stellte er auf der 11. Generalversammlung des deutschen Vereins für das Fortbildungsschulwesen 1902 in Düsseldorf konzeptionelle Überlegungen zur Frage der Mädchenerziehung vor.

Eine erweiterte Fassung seines Düsseldorfer Vortrages wurde noch im selben Jahr in der Zeitschrift „Frauenbildung“ abgedruckt (1902 a). Sie fand auch als eigens gestalteter Sonderdruck weite Verbreitung (1902 b). Seine Ausführungen hielt man ferner für so bemerkenswert, daß man sie in der Januarausgabe 1903 des Hamburgischen Correspondenten „nachträglich noch in genauerer Fassung wiedergeben zu sollen“ glaubte, und ab 1907 erschien die ausgearbeitete Fassung in den ersten fünf Auflagen des Sammelband „Grundfragen der Schulorganisation“. Er wich von seiner 1902 vorgetragenen Grundposition zur

---

\* Erweiterte Fassung eines Vortrages während des 3. Berufspädagogisch-historischen Kongresses „Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung (1901–1991). 90 Jahre Preisschrift GEORG KERSCHENSTEINERS“ vom 9.–11. Oktober 1991 in München. Für wertvolle Hinweise und Anregungen danke ich Herrn Prof. Dr. HERMANN LANGE (Hamburg).

Mädchenerziehung auch in späteren Beiträgen kaum ab (vgl. hierzu KERSCHENSTEINER 1907, 1908, 1909, 1916).

Die berufspädagogische Historiographie hat sich mit KERSCHENSTEINERS Mädchenbildungsansatz bisher kaum auseinandergesetzt, und auch in den einschlägigen Studien blieb dieses Wirkungsfeld unbeachtet (vgl. z. B. WEHLE 1956; WILHELM 1957). Lediglich ELLEN SCHULZ (1963) und MARGARETE SCHEKKER (1963) thematisieren in ihren Arbeiten den von seinem Ansatz ausgehenden konzeptionellen Einfluß auf die Entwicklung des Mädchenfortbildungsschul- bzw. späteren Berufsschulwesens für Mädchen.

In den nachfolgenden Ausführungen wird zu zeigen versucht, daß der berufsschultheoretische Ansatz KERSCHENSTEINERS – und damit auch der „Mythos KERSCHENSTEINER“ – keineswegs nur die Ausgestaltung der Fortbildungsschule für die männliche Jugend beeinflusste. Die geschlechtsspezifische Überformung seines Ansatzes erhält auch für die berufliche Bildung von Mädchen und deren institutionelle Verankerung im Fortbildungsschulwesen eine grundlegende Bedeutung, da sein Konzept den Versuch darstellt, die Mädchenbildung als staatsbürgerliche Erziehung neu zu begründen.

Die Überlegungen gehen von drei Fragestellungen aus, die in den folgenden Abschnitten näher untersucht werden: *I.* Welche zentralen Vorstellungen verband KERSCHENSTEINER mit einer zeitgemäßen Mädchenerziehung? *II.* Wie läßt sich seine Position in die Diskussion um eine verbesserte Mädchenerziehung – wie sie insbesondere im „Deutschen Verein für das Fortbildungsschulwesen“<sup>1</sup> geführt wurde – einordnen? *III.* Auf welche Komponenten läßt sich der Einfluß seines Konzeptes auf Idee und Ausgestaltung des Mädchenfortbildungsschulwesens zurückführen?

## *I.*

Im Mittelpunkt des KERSCHENSTEINERSCHEN Konzeptes einer zeitgemäßen Mädchenerziehung steht der „natürliche Beruf“ der Frau. Seine Erziehungsvorstellungen konzentrieren sich einerseits auf das familial-häusliche Arbeitsfeld und andererseits auf den der Frau auf gesellschaftlich-staatlicher Ebene zugedachten karitativen Wirkungskreis – den Bereich der sozialen Fürsorge und Wohlfahrtspflege –, der lediglich durch seinen auf die „Staatsfamilie“ – wie es bei KERSCHENSTEINER heißt – erweiterten Charakter über die Enge des Familienkreises hinausgeht. Die inhaltliche Verbindung beider Bereiche schafft die Voraussetzung, daß die staatsbürgerlichen Aufgaben der Frau in engem Zusammenhang mit ihrem Pflichtenkreis in der Familie gesehen werden.

Die Forderung nach einer verbesserten und intensiveren Mädchenerziehung ergab sich aus den veränderten wirtschaftlichen und sozialen Lebensbedingungen, wie sie sich infolge des strukturellen Umbruchs am Ende des 19. Jahrhunderts abzuzeichnen begannen (vgl. dazu WEHLER 1973, S. 48ff.). Im Rahmen dieser Umbruchsituation erschien die „Erziehungskraft der Familie“ geschwächt bzw. die Familie als Sozialisationsinstanz gefährdet.

„Millionen von Mädchen finden in ihrer Jugend die Familie nur mehr dem Namen nach, andere Millionen müssen sich frühzeitig rüsten für einen Daseinskampf *außerhalb* ihres

natürlichen Berufes. So stehen wir denn heute in bezug auf das Leben der Frau vor stark geänderten wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen, während auf der anderen Seite die Gesellschaft oder besser Staat und Gemeinden auf dem Gebiete der Frauenerziehung noch mit den alten herkömmlichen und ... *völlig unzureichenden* Mitteln zu arbeiten suchen“ (KERSCHENSTEINER 1903, S. 25, Herv. i. Org.).

Es sind vor allem drei Bestimmungsmomente, die KERSCHENSTEINERS Konzept näher charakterisieren:

- 1) Seine Bildungs- und Erziehungsbestrebungen gehen nicht nur von gesellschaftlich konservativen Ordnungsvorstellungen aus, sondern sind auch von einer biologisch beeinflussten Sichtweise geprägt, die eine Erklärungs- und Legitimationsbasis für die bestehenden Gesellschaftsstrukturen und Geschlechterverhältnisse liefert (vgl. auch STRATMANN 1990, S. 338). So wird aus den natürlichen bzw. angeborenen Eigenschaften der Frau ihre besondere Befähigung und Prädestination für das familiäre Tätigkeitsfeld im engeren wie im weiteren Sinne abgeleitet (KERSCHENSTEINER 1902b, S. 1, 6).
- 2) Die Frauenfrage und mithin die Frage nach den beruflichen und gesellschaftlichen Partizipationschancen von Frauen wird als Bildungsfrage definiert, wobei Bildung und Bildungsbestrebungen vom „Wesen“ der Frau aus ihre Begründung erfahren.
- 3) Diese Bestimmung schafft zugleich die Voraussetzung für eine Verknüpfung der Mädchenbildung mit staatlichen Interessen, indem nämlich „die Interessen des Staates, die er an der Erhaltung des Familiensinnes und der charitativen Kräfte haben muß, zusammenfallen mit den Interessen des einzelnen weiblichen Individuums“ (ebd., S. 4).

Für KERSCHENSTEINER ergibt sich aus der angenommenen Interessenkohärenz zwischen weiblichem Individuum und Staat die zentrale Forderung, daß die „Fürsorge um die Erziehung und Bildung der Mädchen für ihren natürlichen Beruf“ als die „vordringlichste Aufgabe des Staates und der Gemeinden auf dem ganzen Gebiete des Mädchenerziehungswesens“ anzusehen sei (ebd. S. 6; im Org. hervorg.). Diese Forderung wird als so wichtig angesehen, „daß keine Mädchenschule in ihrem Lehrplane von ihr unbeeinflußt bleiben darf, weder die Töcherschule und, wenn ein solches beliebt wird, das Mädchen-gymnasium, noch die Fachschulen und Gewerbeschulen für Mädchen“ (ebd.). Aus dieser Sichtweise resultiert auch seine Kritik an der preußischen Mädchenschulreform von 1908 (vgl. KERSCHENSTEINER 1909).

Vor allem aber im Ausbau und in der inhaltlichen Ausgestaltung der Mädchenfortbildungsschule wird eine Möglichkeit gesehen, die Zielsetzungen auf breiter Ebene zu verfolgen. Mit der Konzeption der allgemeinen Mädchenfortbildungsschule als einer Schule, die auf die Aufgaben in der Familie im engeren wie im weiteren Sinne vorzubereiten habe, konnte der in der Preisschrift entwickelte berufsbezogene Fortbildungsschulansatz übertragen und auch die „weibliche Fortbildungsschule“ als Berufsschule definiert werden. Die damit verbundene Aufgabenstellung untergliederte sich nach dem in München praktizierten Modell in drei Bereiche: a) Aufgaben der Haushaltsführung, b) Aufgaben der Mutter als Erzieherin und c) Aufgaben und Stellung der Frau im Staate.

Das zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung gegebene Spannungsver-

hältnis erwies sich auf dieser Basis als sekundär, da weitgehend Akzeptanz darüber bestand, daß „die Bildung für den *natürlichen Beruf* ... zugleich auch das Bedürfnis nach allgemeiner Bildung des weiblichen Geschlechts“ decke (KERSCHENSTEINER 1902 b, S. 8, Herv. i. Org.). Doch verband sich mit der Bildung für den „natürlichen Beruf“ nicht nur die Auffassung einer *Bildung für die Allgemeinheit* im Sinne von staatsbürgerlicher Bildung, sondern auch eine Bildung, die – wenn sie weit genug geführt werde – eine „solche Fülle des Wissens und der Erkenntnis“ umfasse, „daß sie auch im anderen Sinne den Begriff der Allgemeinheit an sich tragen wird“ (ebd.).

In KERSCHENSTEINERS Konzept einer Mädchenerziehung zeigt sich ein zu seiner Preisschrift analoges Argumentationsmuster: Die *Familie* als „Pflanzstätte ... jener sozialer Tugenden, ohne welche kein gedeihliches Staatsleben denkbar ist“ (ebd., S. 5), erhält für die Mädchenerziehung eine vergleichbare kategoriale Bedeutung wie der *Beruf* für die Erziehung zur beruflichen Tüchtigkeit bei Jungen. Nach der berufsbildungstheoretischen Zielsetzung der Mädchenfortbildungsschule sollte dieser eine analoge Überbrückungsfunktion wie der Fortbildungsschule für Jungen zukommen. Die Zeit zwischen Volksschulentlassung und Ehe mit einer Erziehung der Mädchen für ihren „natürlichen Beruf“ überbrücken zu wollen, erschien aus staatsbürgerlicher Sicht nicht nur als ein für das zukünftige Leben der Mädchen zweckdienliches, sondern auch als ein gesellschaftlich notwendiges Projekt.

## II.

Um die Jahrhundertwende setzten im Deutschen Verein für das Fortbildungsschulwesen zunehmend Bestrebungen ein, auch den Ausbau und die Ausgestaltung des Mädchenfortbildungsschulwesens zu fördern. KERSCHENSTEINERS Vortrag auf dem 6. Fortbildungsschultag in Düsseldorf kann als Versuch gewertet werden, die Vereinspolitik auf diesen bisher vernachlässigten Aspekt zu lenken und – ähnlich wie dies in bezug auf das männliche Fortbildungsschulwesen geschehen war – einen Begründungszusammenhang für die Einführung der obligatorischen Mädchenfortbildungsschule zu liefern. Bei dem kontroversen Stand der Diskussion und der Heterogenität der Ansätze auf schulpraktischer Ebene war die Schaffung eines einheitlichen Bezugsrahmens um so dringlicher<sup>2</sup>, als man die Förderung des Mädchenfortbildungsschulwesens aus politischen und sozialen Gründen zwar als notwendig ansah, die diesbezüglichen Initiativen auf den vorangegangenen Fortbildungsschultagen in Frankfurt (1899) und Görlitz (1900) bisher aber wenig erfolgreich verlaufen waren.

So war z. B. der Versuch fehlgeschlagen, die auf dem Frankfurter Fortbildungsschultag (1899) verabschiedeten – für den Ausbau des beruflichen Fortbildungsschulwesens konstitutiven – Beschlüsse durch Streichung des Passus „zunächst für die männliche Jugend“ auch auf die weibliche Jugend zu übertragen (vgl. BERICHT ÜBER DEN 4. FORTBILDUNGSSCHULTAG, S. 334). Aber auch auf der nachfolgenden Tagung in Görlitz (1900), auf der das Thema „Fortbildungsschule für Mädchen“ eigens behandelt wurde – als Referenten waren der Frankfurter Stadtschulrat LÜNGEN und die ehemalige Vorsitzende des Bundes Deutscher Frauenvereine AUGUSTE SCHMIDT eingeladen – hatte



man, „nach eingehender und lebhafter Debatte“ beschlossen, von einer Abstimmung über die vorgelegten Leitlinien zur Errichtung von Mädchenfortbildungsschulen abzu-  
sehen (LÜNGEN 1901, S. 11). Im Mittelpunkt der Kontroverse stand die Forderung, daß  
per Landesgesetz alle Mädchen – sofern sie keine gleichwertige Ausbildung nachweisen  
konnten – zum Fortbildungsschulbesuch verpflichtet werden sollten. Gegen den Ein-  
bezug aller Mädchen in die Fortbildungsschulpflicht wurde nicht nur das Argument der  
Kosten angeführt, sondern man befürchtete auch, daß der Schulbesuch zu einer „Un-  
tauglichkeit“ der Landmädchen zum Dienstbotenberuf führen und somit den Dienst-  
botenmangel zusätzlich verschärfen könne (ebd., S. 83).

Unterschiedliche Vorstellungen zum Ausbau des Mädchenfortbildungsschul-  
wesens zeigten sich nicht nur bei der Frage, welche Mädchen unter die  
Fortbildungsschulpflicht fallen sollten, sondern auch im Hinblick auf die in-  
haltlichen Akzentuierungen bei der Ausgestaltung dieses Schulwesens.

OSKAR W. PACHE, einer der bekanntesten Fortbildungsschulexperten, legte  
1899 mit dem vierten Band des von ihm herausgegebenen „Handbuch(s) des  
deutschen Fortbildungsschulwesens“ eine erste detaillierte Diskussionsgrund-  
lage zum Ausbau des Mädchenfortbildungsschulwesens vor (vgl. PACHE 1899).  
Sein Ansatz war im Vergleich zu der KERSCHENSTEINERSchen Konzeption stär-  
ker von der schulpraktischen Seite aus bestimmt und ging von den konkreten  
Lebensverhältnissen schulentlassener Mädchen aus.

Ein zentrales Begründungsmoment für den Ausbau des weiblichen Fortbildungsschul-  
wesens bildete für PACHE der veränderte Anforderungscharakter der Hauswirtschaft,  
da durch die Verlagerung der hauswirtschaftlichen Tätigkeiten von der Produktion zur  
Disposition den Frauen nicht nur mehr Verantwortung und Entscheidungen zufielen,  
sondern auch mehr Kenntnisse und Wissen in den einzelnen hauswirtschaftlichen Be-  
reichen abverlangt würden. Mit der Errichtung allgemeiner Fortbildungsschulen, die  
mit Haushaltungsschulen zu verbinden seien, sollten die Mädchen – ihrer sozialen  
Stellung und dem zukünftigen Aufgabenkreis entsprechend – eine bessere Vorbildung  
für ihren häuslichen Beruf erhalten. Aber auch in der Brüchigkeit des bürgerlichen  
Modells der „Versorgungsehe“ – den verschlechterten Heiratschancen der Mädchen,  
besonders der mittleren und höheren Bevölkerungsschichten – lag für PACHE ein wei-  
teres Argument für die Verbreitung von Mädchenfortbildungsschulen. Ähnlich wie die  
Mädchen der unbemittelten Bevölkerungsschichten, die durch die spezifischen Lebens-  
umstände schon frühzeitig dazu angehalten waren, ihren eigenen Lebensunterhalt zu  
verdienen, sollten auch die Mädchen der gehobenen Kreise über eine berufliche Aus-  
bildung zu einer eigenständigen Existenzsicherung hin erzogen werden. Hierzu sollten  
Fortbildungsschulen mit gewerblichen oder kaufmännischen Abteilungen verbunden  
werden, in denen eine Art beruflicher Grundbildung – als Vorstufe für eine Fachschul-  
ausbildung – vorgesehen war.

PACHES Modell einer eigenständigen, allgemeinen Fortbildungsschule für Mäd-  
chen aller Volksklassen war darauf ausgerichtet, die familialen Sozialisations-  
defizite der Mädchenerziehung nach zwei Richtungen hin zu kompensieren. So  
war die Einführung des Haushaltungsunterrichts – auch wenn er sich auf alle  
Mädchen beziehen sollte – primär von sozialreformerischen und sozialintegra-  
tiven Motiven geleitet und insbesondere für Mädchen der „unbemittelten  
Volksklasse“ bestimmt<sup>3</sup>, da mit der zunehmenden außerhäuslichen Erwerbs-  
tätigkeit der Mütter „eine zweckmäßige Erziehung“ der Mädchen nicht mehr

ohne weiteres gewährleistet erschien. Mit der Einführung eines gewerblichen bzw. kaufmännischen Unterrichts zur Förderung der Erwerbstätigkeit bürgerlicher Töchter war andererseits eine Revision der herkömmlichen, allein auf die Heirat der Mädchen orientierten Erziehung angestrebt. Die für Frauen der sozial schwächeren Bevölkerungsschichten immer schon gegebene doppelte Perspektive in ihrem Lebensentwurf sollte – da die Lebenspläne der bürgerlichen Töchter nicht mehr ohne weiteres vorherbestimmbar waren – auch auf die Erziehung der Mädchen der sozial höheren gesellschaftlichen Schichten übertragen werden. Die aus „der zwingenden Notwendigkeit diktierte doppelte Vorbereitung der Töchter“ (PACHE 1901, S. 9) wurde bei ihm zu einem konstitutiven Element der modernen Mädchenerziehung. Den darin angelegten Schwierigkeiten versuchte man dadurch zu entgehen, daß man eine Ausbildung in für Frauen „geeigneten“ – d.h. mit ihrer Rollendefinition zu vereinbarenden – Erwerbsbereichen vorschlug.

Bestanden seine Vorstellungen darin, die allgemeine Fortbildungsschule für Mädchen durch Integration des hauswirtschaftlichen Unterrichts und durch Anlagerung schulischer Berufsausbildungsmöglichkeiten den Erfordernissen der Zeit gemäß auszugestalten, so greift KERSCHENSTEINER diese Entwicklungsrichtung nur einseitig auf. Im Unterschied zu PACHE ging es ihm nicht um die Eingliederung der praxisbezogenen Haushaltungsschulen in die Fortbildungsschule, sondern um eine hauswirtschaftliche Bildung als konstitutives Element einer reformierten Mädchenerziehung, die aus der Bedeutung für Familie, Gemeinde und Staat ihre spezifische staatsbürgerliche Begründung und Legitimation erfuhr.

Daß diese Akzentsetzung keineswegs auf vollständige Akzeptanz in der Diskussion um die Mädchenfortschulbildung stieß, zeigt sich z. B. an den Ausführungen des Dresdener Stadtschulrates OTTO LYON auf dem Fortbildungsschultag 1905 in Stettin. Wenngleich LYON – analog zu PACHE – davon ausging, daß alle Mädchen einen „doppelten Beruf“ zu erlernen hätten und deshalb Hauswirtschaftsunterricht für alle zu fordern sei, lag die Ausgestaltung der Mädchenfortbildungsschule für ihn – im Gegensatz zu KERSCHENSTEINER – eindeutig in der Betonung der berufsfachlichen Seite<sup>4</sup>. Da im Mittelpunkt der Beruf stehen sollte, den das Mädchen bereits ergriffen hatte bzw. zu ergreifen gedachte, nahm er – im Unterschied zu PACHE und KERSCHENSTEINER – einen stärkeren Schnitt zur Volksschulbildung hin vor. Der Typus der Fortbildungsschule für Mädchen wurde als „Berufsschule“ definiert und sollte weder eine Ergänzung noch eine Fortsetzung des Volksschulunterrichts sein, sondern eine „selbständige Anstalt mit eigenartigem Charakter“, in der Unterricht für Jugendliche und nicht für Kinder erteilt werde (LYON 1906, S. 166).

Ansatzpunkt für LYONS Konzept waren auch hier die durch wirtschaftliche und soziale Entwicklungen und durch das Ansteigen der Frauenerwerbsarbeit veränderten Lebensverhältnisse, die nicht nur die familialen Bedingungen neu definierten, sondern auch ein verändertes Mädchenbildungskonzept notwendig erscheinen ließen. PACHES Vorstellungen zufolge sollte der Mädchenfortbildungsschule nicht nur die Aufgabe zufallen, in die Theorie und Praxis eines bestimmten Berufes einzuführen. Jeder Schülerin müsse vielmehr auch verdeutlicht werden, „daß jedes Mädchen einen Beruf erlernen

muß, damit sie einmal selbständig ohne jemandes Hilfe durchs Leben gehen kann“ (ebd., S. 229).

Die Forderung nach berufsfachlicher Ausrichtung der Mädchenfortbildungsschule trägt bei LYON – im Vergleich zu PACHE – nicht den Charakter einer Notlösung für bürgerliche Töchter, sondern ist eher als ein an die gegebene Lebensrealität angepaßtes, gesellschaftsübergreifendes Prinzip zu verstehen, das mit der Förderung von Selbständigkeit und Unabhängigkeit durchaus emanzipatorische Intentionen verfolgt. So entspricht es der Zielsetzung LYONS, daß mit dem Besuch der Mädchenfortbildungsschule „die weibliche Jugend ... zugleich auch unabhängig gemacht werden (soll) von der Versorgung durch den Mann; sie soll erkennen, daß ein Mädchen auch ohne Mann sich eine gesicherte Existenz schaffen, ja daß es, wenn es einen Beruf erlernt hat, sich später frei den Mann wählen kann wie die mit Vermögen gesegneten Töchter der begüterten Stände“ (LYON 1906, S. 222).

Den angeführten Konzeptionen ist damit gemeinsam, daß im Blick auf die Veränderung der Lebenswelten die Mädchenerziehung neu definiert und auf dieser Grundlage ein Begründungsrahmen für die Errichtung von Mädchenfortbildungsschulen geschaffen wurde. Mit der Betonung hauswirtschaftlicher bzw. berufsfachlicher Ausgestaltungsprinzipien verfolgte man jedoch unterschiedliche gesellschaftliche Zielsetzungen. Ging es einerseits um Anpassung an den Entwicklungstrend durch Förderung der weiblichen Erwerbsarbeit bzw. durch Vorbereitung der Mädchen auf ihren doppelten Lebensentwurf, so war andererseits – und das dokumentiert sich vor allem in KERSCHENSTEINERS Ansatz der Mädchenerziehung – das gegenläufige Moment intendiert, die Frau trotz geänderter gesellschaftlicher Lebensbedingungen mit Hilfe der Schule instandzusetzen ihre traditionelle Rolle beizubehalten. Mit der Hinwendung auf den „natürlichen Beruf“ der Frau und der Erweiterung ihres familialen Tätigkeitsfeldes in Richtung auf ehrenamtliche, soziale Aufgaben konnte das Konzept einer staatsbürgerlichen Erziehung durch Berufserziehung auch auf Mädchen übertragen werden. Die geschlechtsspezifische Fassung des Berufsbegriffes ermöglichte es auch im Kontext traditioneller Erziehungsziele, die allgemeine Mädchenfortbildungsschule als Berufsschule zu definieren.

### III.

Stellt man sich die Frage, weshalb insbesondere das KERSCHENSTEINERSche Konzept großen Einfluß auf die Entwicklung und Ausgestaltung der Mädchenfortbildungsschule hatte, so mögen vor allem drei Gründe dafür ausschlaggebend gewesen sein.

*Erstens:* Es scheint ein wiederkehrendes Phänomen zu sein, daß in Phasen gesellschaftlichen Umbruchs die Mädchenerziehung an Bedeutung gewinnt und zu einem der Problemfelder der bildungspolitischen Diskussion wird. Im Kontext der massiven wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen am Ausgang des 19. Jahrhunderts und der daraus resultierenden strukturellen Veränderungen (vgl. hierzu WEHLER 1973, S. 48ff.) dürfte sich besonders der rapide Anstieg der Frauenerwerbsarbeit sowie das Bestreben von Frauen sozial hö-

herer Schichten nach qualifizierten Berufsausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten auf die Problemdefinition ausgewirkt und eine besondere Problemlage geschaffen haben.

So stieg der Anteil der erwerbstätigen Bevölkerung zwischen 1882 und 1895 insgesamt um 17,8 Prozent, bei einer Zunahme der Gesamtbevölkerung von lediglich 14,5 Prozent (FÜRTH 1898, S. 288). Diese erhöhte Erwerbsbeteiligung ist vornehmlich auf den steigenden Anteil erwerbstätiger Frauen zurückzuführen. Absolut betrachtet nahm die Zahl der weiblichen Erwerbstätigen in dieser Zeitspanne um über 1 Million zu, von 4259103 (1882) auf 5264393 (1895; SIMON 1907, S. 4), wobei sich zugleich relativ wie absolut die Zahl der verheirateten Frauen auf dem Arbeitsmarkt stark erhöhte (ebd., S. 7; FÜRTH 1902, S. 18). Dieser Entwicklungstrend verlief in den nachfolgenden Jahren bei beschleunigter Zunahme der Frauen- und insbesondere der Ehefrauenerwerbsarbeit gleichbleibend. Nach der Berufszählung von 1907 waren 8243498 Frauen bzw. 26,4 Prozent der weiblichen Bevölkerung hauptberuflich erwerbstätig, was gegenüber der Berufszählung von 1895 einem Zuwachs von nahezu 3 Millionen oder rd. 56 Prozent entsprach (SIMON 1907, S. 4). Neben Landwirtschaft und Handels- und Verkehrsgewerbe zeigt sich vor allem in den höheren Berufen ein hoher Zuwachs an Frauen, wenn auch dieser Bereich – aufgrund der für Frauen gegebenen Ausbildungsbeschränkungen – damals nur 2,6 Prozent aller weiblichen Erwerbstätigen umfaßte (ebd., S. 10).

Mit der Verbreitung der außerhäuslichen Erwerbsarbeit – auch der verheirateten Frau – erschien die Familie als Grundpfeiler des Staates und als Garantin staatsbürgerlicher Tugenden bedroht. Im Hinblick auf die bestehenden sozialen Spannungen mußte KERSCHENSTEINERS konservativer Ansatz auf breite Akzeptanz stoßen, da eine Erziehung der Mädchen zu ihrem „natürlichen Beruf“ nicht nur die Möglichkeit bot, die bürgerliche Definition der Frauenrolle für alle Mädchen verbindlich werden zu lassen, sondern auch eine Basis abgab, der sich anbahnenden Erosion des bürgerlichen Familienmodells zu begegnen.

Vor diesem Hintergrund – so läßt sich zugespißt argumentieren – fand sein Ansatz auch deshalb so viel Anklang, weil er auf ein evident gewordenes Problem, das als ein gesellschaftlich-politisches Integrationsproblem wahrgenommen wurde, in den Bahnen hergebrachten Denkens „vom Ganzen“ und nicht von der deutlich werdenden Emanzipation der Individuen her antwortete. Das Suchen nach Antworten und Problemlösungsmustern in traditioneller Perspektive entsprach einer allgemeinen Zeittendenz.

Daß KERSCHENSTEINERS Ansatz dieser zeithistorischen Tendenz entsprach – auf die er übrigens auch selbst verweist (KERSCHENSTEINER 1902 b, S. 17f.) – dokumentiert sich z. B. in einer am 17. April 1902 gehaltenen Rede des damaligen Kultusministers STUDT vor dem preußischen Abgeordnetenhaus: „Zahlreiche junge Mädchen suchen nach der Schulzeit eine Erweiterung ihrer allgemeinen Bildung. Noch wichtiger aber als die Ausdehnung wissenschaftlicher Kenntnisse und gesellschaftlicher Fertigkeiten ist eine Ergänzung der Bildung unserer jungen Mädchen *in der Richtung der allgemeinen Lebensaufgabe der gebildeten deutschen Frau*, ihre Einführung in den Pflichtenkreis des häuslichen und des weiteren Gemeinschaftslebens, in die Erziehungslehre und Kinderpflege, in Hauswirtschaft und Wohlfahrtskunde und die weiten Gebiete der helfenden Liebe. Nach diesen Zielen wird die allgemeine Fortbildung der reiferen weiblichen Jugend zu leiten sein“ (zit. nach DÖRSTLING/SPRENGEL 1902/03, S. 743; Herv. i. Org.). Ein Jahrzehnt später findet sich diese Argumentation in zugespißter Form bei der

Frage nach der Ausgestaltung der gewerblichen Fortbildungsschule für Mädchen wieder. So heißt es z. B. in einem vom Ministerialrat NEUHAUS verfaßten und im fünften Verwaltungsbericht des Preußischen Landesgewerbeamtes abgedruckten Referat: „Meine Herren! Je mehr diese Frauenbewegung sich den von Natur gegebenen und historisch überkommenen Bindungen entgegensetzt, je mehr sie die Erhaltung der Familie und der Nation, wenn nicht ganz ablehnt, so doch in die zweite Linie schiebt, statt dessen aber nach ökonomischer und rechtlicher Selbständigkeit und nach politischer Geltung strebt, um so mehr wird es Aufgabe der Staatsregierung und aller sonst Berufenen sein, dafür zu sorgen, daß bei der Erziehung der weiblichen Jugend die natürlichen Lebenszusammenhänge: Gattung, Familie und Nation nachdrücklich betont werden“ (zit. nach BÄUMER 1913/14, S. 692).

Daß man mit der Betonung der „natürlichen Bestimmung“ der Frau um die Jahrhundertwende nicht nur glaubte, einen Teil der sozialen Frage lösen zu können, sondern auch eine Stabilisierung der von Modernitätsbestrebungen bedrohten Welt des Bürgertums erreichen wollte, dokumentiert sich auch in zwei ebenfalls von der Erfurter Akademie gemeinnütziger Wissenschaften 1897 ausgezeichneten Preisschriften zur Erziehung der weiblichen Jugend in den höheren Gesellschaftsschichten (BEYER, HAGEN <sup>2</sup>1897). Die Autorinnen verbanden mit einer Erziehung der Mädchen zu tüchtigen Müttern und Haushaltsvorsteherinnen zugleich die Hoffnung, daß damit der Familiensinn in Deutschland wieder gefestigt und der „deutsche Abend“, der „Familienabend“ reaktiviert werden könnte (ebd., S. 12 und S. 68).

Bemerkenswert ist, daß im ausgehenden 18. Jahrhundert ähnliche Tendenzen erkennbar geworden waren. Wie die Diskussion um eine verbesserte Mädchenerziehung verdeutlicht, schrieb man ihr im Rahmen der Genese der bürgerlichen Gesellschaft eine vergleichbare „Vehikelfunktion“ zu<sup>5</sup>. Während es im Rahmen des früheren strukturellen Umbruchs allerdings hauptsächlich um die Verbreitung und Durchsetzung der Bestimmungsmomente der bürgerlichen Frau ging, stand die postulierte Mädchenerziehung zu Beginn dieses Jahrhunderts unter dem Signum der Stabilisierung des Geschlechterverhältnisses. Dennoch unterscheiden sich die angeführten Begründungsmuster zur Intensivierung der Mädchenbildung kaum. Die Erziehung des zukünftigen Staatsbürgers bzw. die enge Verbindung zwischen familialem und gesellschaftlichem Wohl bildete hier wie da die argumentative Basis, aus der die besondere gesellschaftliche Stellung der Frau und die damit verbundene Forderung nach einer verbesserten Bildung und Ausbildung des weiblichen Geschlechts ihre spezifische Begründung erfuhr.

So heißt es z. B. bei JOACHIM HEINRICH CAMPE (1786, S. 52f.): „Man bedenke ferner, welch einen starken Einfluß die Mütter auf die Erziehung ihrer Kinder, auf die frühe Gewöhnung derselben zur Ordnung oder zur Unordnung, zum Fleiß oder zur Faulheit, zur Sparsamkeit oder zur Verschwendung, zu allen andern moralischen und politischen Tugenden oder Untugenden – also auf den ganzen Nationalcharakter und auf die Nationalglückseligkeit haben!“ Und KERSCHENSTEINER schreibt (1902 b, S. 18): „Die Sorge um die Erziehung des weiblichen und nicht zum letzten auch des männlichen Nachwuchses, das Gedeihen des Familienverbandes, Anlage und Natur des Weibes, das Wohl des Vaterlandes, alles deutet nach der gleichen Richtung, und wo wir daher heute die bessere Litteratur über die Frauenbildungsfrage aufschlagen, finden wir im wesentlichen die gleichen Anschauungen.“ Aber auch bei PACHE (1899, S. 4) findet sich eine

ähnliche Argumentationsweise: „Mehr denn je beruht heute das Glück der Familie unseres Volkes auf der Frau und damit ist auch gesagt, daß die gesegnete Entwicklung der Nation, der Friede der Gegenwart und die gedeihliche Ausbildung des Geschlechtes, dem die Zukunft gehört, von der Frau abhängig ist.“

*Zweitens:* KERSCHENSTEINERS Überlegungen zur Mädchenfortbildungsschule entsprachen in vielen Punkten den Ansätzen, wie sie innerhalb des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins (ADLV) und im Bund Deutscher Frauenvereine (BDF) diskutiert wurden (vgl. z. B. OHNESORGE 1901/02 und HENSCHKE 1902, S. 36ff.). Die von den Lehrerinnen angestrebte doppelte Zielsetzung, die sittliche und geistige Ausbildung der Schülerinnen mit der Vorbereitung auf ihren häuslichen Wirkungskreis zu verbinden, fand in KERSCHENSTEINERS Ansatz einen konzeptionellen Rahmen. Aber auch die mit der staatsbürgerlichen Erziehung der Mädchen verfolgte Idee, das häusliche Berufsfeld der Frau durch Zuweisung sozialer Aufgaben nach der gesellschaftlich-öffentlichen Sphäre hin zu erweitern, deckte sich mit den aufkommenden Bestreben vieler Frauenvereine, die soziale Frage durch verstärktes Engagement auf dem Gebiet der Wohlfahrtspflege und der sozialen Fürsorge lösen zu wollen (vgl. z. B. LOEPER-HOUSSELLE 1902)<sup>6</sup>. Es verwundert daher auch nicht, wenn KERSCHENSTEINER (1902 b, S. 11) bei der praktischen Umsetzung seiner staatsbürgerlichen Erziehungsidee den karitativen Frauenvereinen eine aktive Rolle zuschrieb.

Doch nicht nur die inhaltlichen Überschneidungen, sondern auch die Forderung, den gesamten Unterricht in den Mädchenfortbildungsschulklassen entsprechend vorgebildeten Lehrerinnen zu übertragen<sup>7</sup>, wird dazu beigetragen haben, daß der Münchner Fortbildungsschulansatz beim gemäßigten Flügel der Frauenbewegung und der darin engagierten Lehrerinnenschaft breite Aufnahme fand.

Lehrerinnen und Teile der Frauenbewegung waren bei der Förderung und Entwicklung der Mädchenfortbildungsschule entscheidend beteiligt. Sie hatten sich nicht nur im Rahmen des ADLV seit dessen Gründung im Jahre 1891 intensiv mit den Ausgestaltungsproblemen der Mädchenfortbildungsschule beschäftigt und immer wieder deren obligatorische Einführung gefordert, sondern waren auch bei Aufbau und Ausgestaltung des Mädchenfortbildungsschulwesens auf regionaler Ebene entscheidend beteiligt, indem sie organisatorische und curriculare Vorarbeiten für die Ausgestaltung des Mädchenfortbildungsschulwesens leisteten (Beispiel München) oder selbst Fortbildungsschulen gründeten (Beispiel Hamburg)<sup>8</sup> und durch Fort- und Weiterbildungskurse die Qualifizierung der weiblichen Lehrkräfte übernahmen. Die Aktivitäten waren so vielgestaltig, daß HELENE SUMPER (1898/99, S. 918) in ihrem Vortrag auf der fünften Generalversammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins in Danzig 1899 feststellen konnte, es gebe kaum noch einen Lehrerinnenverein, der die Fortbildungsschule für Mädchen nicht zum Gegenstand seiner Bestrebungen gemacht hätte.

Mit der Erweiterung des Tätigkeitsfeldes der Lehrerin durch Übernahme zusätzlicher sozialer Aufgabenfelder war die Mädchenfortbildungsschule vor allem bei den Volksschullehrerinnen zu einem zentralen Thema geworden<sup>9</sup>. Doch nicht nur die Lösung sozialer Probleme oder erzieherische und fürsorgliche Gründe motivierten die Errichtung von Mädchenfortbildungsschulen. Angesichts des umstrittenen Status der weiblichen Lehrkraft lag es auch in ihrem Bestreben, durch Hinwendung zu sozialen

Aufgaben und durch Betonung einer spezifisch weiblichen Bildung und Erziehung den schulischen Einsatzbereich zu erweitern und die berufliche Stellung der Lehrerin zu festigen (vgl. auch BLOCHMANN 1990, S. 160ff.) und zwar zunächst einmal in den Bahnen hergebrachten Denkens, also gewissermaßen evolutionär.

Die Übereinstimmung zwischen der Konzeption KERSCHENSTEINERS und den Vorstellungen der engagierten Lehrerinnenschaft läßt sich jedoch auch darauf zurückführen, daß dieser bei seinen Ausführungen auf curriculare Vorarbeiten und didaktische Ausarbeitungen der Lehrerinnen des Münchner Lehrerinnenvereins zurückgreifen konnte<sup>10</sup>. Schon unter der Amtszeit des früheren Stadtschulrates ROHMEDEER hatten diese Lehrerinnen am Ausbau der Mädchenfortbildungsschule mitgewirkt. KERSCHENSTEINER, der die eingeleiteten Reformen seines Vorgängers auf dem Gebiet der Mädchenerziehung weiterführte und in seine Anregung, fakultative 8. Volksschulklassen einzuführen, auch die Mädchenvolksschulen einbezog, tat dies in enger Zusammenarbeit mit der Münchner Lehrerinnenschaft (vgl. JAHRESBERICHTE DES MÜNCHNER LEHRERINNENVEREINS 1898/99, S. 731 u. 1901/02, S. 710).

Eine der aktivsten Förderinnen des Fortbildungsschulwesens für Mädchen war die zuvor schon erwähnte HELENE SUMPER, die Gründerin und Vorsitzende des Münchner und später auch des Bayrischen Lehrerinnenvereins<sup>11</sup>. Seit der Gründung des ADLV wirkte sie auch überregional an der Gestaltung des Mädchenschulwesens und einer Verbesserung der beruflichen und sozialen Stellung der Lehrerinnen mit. Mit ihrem Beitrag auf der fünften Generalversammlung des Vereins 1899 in Danzig trug sie entscheidend dazu bei, die polarisierende Sichtweise hinsichtlich allgemeiner und hauswirtschaftlich-praktischer Ausgestaltung der Mädchenfortbildungsschule auf eine einheitliche Perspektive hin zu lenken. Dadurch, daß die Fortbildungsschulidee an der vorangeschrittenen Münchner Entwicklung konkretisiert werden konnte, erhielt das Münchner Mädchenfortbildungsschulwesen eine über den regionalen Raum hinausgehende Bedeutung.

Die Leitlinien ihres in Danzig gehaltenen Beitrages enthalten die bei KERSCHENSTEINER wiederzufindenden grundlegenden Ausgestaltungsmomente, wenngleich die für ihn bezeichnende staatsbürgerliche Überhöhung des Integrationskonzepts von allgemeiner und beruflicher Bildung fehlt.

So heißt es 1899 bei SUMPER: „Die weibliche Fortbildungsschule darf weder einen bloß allgemeinen, noch einen rein fachlichen Charakter haben, sondern sie hat am praktischen Stoff allgemeine Bildung zu vermitteln, d. h. sie hat solche Gegenstände in ihren Plan aufzunehmen, welche die Mädchen auf ihren künftigen Beruf vorbereiten“ (S. 921). Damit korrespondiert der Grundsatz, daß der Lehrplan „sich in unmittelbare Verbindung mit dem Leben setzen müsse“ (ebd., S. 923). Auch SUMPER ging von der Zielvorstellung aus, daß die Schülerinnen primär auf ihr zukünftiges häusliches Aufgabenfeld vorzubereiten seien. Dem hauswirtschaftlichen Unterricht komme insofern eine Leitfunktion zu, als die übrigen Gegenstände organisch sich mit diesem verbinden ließen (S. 967).

*Drittens:* KERSCHENSTEINERS Konzept einer Mädchenerziehung konnte auf Beispiele der praktischen Umsetzung hinweisen. Seine Reden und Aufsätze präsentieren also nicht nur theoretische Überlegungen, sondern ließen sich an

der Entwicklung des Münchner Fortbildungsschulwesens für Mädchen exemplifizieren, und sie formten ihrerseits auch dessen Ausgestaltung. Der Münchner Fortbildungsschulansatz fungierte vor diesem Hintergrund zunehmend als Vorbild für Schulgründungen und wurde – neben der von MARGARETE HENSCHKE geleiteten Viktoria-Fortbildungsschule in Berlin – alsbald zum theoretischen und praktischen Orientierungspunkt für die Organisation und Entwicklung des Mädchenfortbildungsschulwesens (vgl. z. B. DOORMANN 1908 und LEHMANN 1911).

Unter dem Einfluß KERSCHENSTEINERS bekam die innere und äußere Ausgestaltung des Mädchenschulwesens in München, dadurch, daß der hauswirtschaftliche Unterricht einen für nahezu alle Mädchen verpflichtenden Charakter annahm, eine spezifische Ausrichtung bzw. Wendung, die in einem Umgestaltungsprozeß vom berufsbezogenen zum traditionalistischen Ansatz sichtbar wird. Denn die bereits unter seinem Amtsvorgänger 1895 errichtete Fortbildungsschule für Mädchen, deren dreijähriger Besuch freiwillig war, sah in der Anfangsphase drei Abteilungen mit aufsteigenden Klassen vor, die berufsspezifisch ausgerichtet waren.

In der allgemeinen oder hauswirtschaftlichen Abteilung sollten die Mädchen, die im elterlichen Haushalt oder in fremden Diensten tätig waren, in die Führung eines bürgerlichen Haushaltes eingewiesen werden. Die kaufmännische Abteilung richtete sich an Verkäuferinnen, mithelfende Töchter im väterlichen Geschäft bzw. an zukünftige Geschäftsinhaberinnen, denen die wichtigsten kaufmännischen Kenntnisse zu vermitteln waren. In den gewerblichen Abteilungen sollten Näherinnen, Putzmacherinnen und Vorzeichnerinnen im Kunstgewerbe beruflich gefördert werden (SUMPER 1898/99, S. 958f.).

Mit der erwerbsberuflichen Orientierung der Mädchenfortbildungsschule wurde eine Entwicklungslinie weiterverfolgt, wie sie schon in der 1862 durch private Initiative gegründeten (1898 verstaatlichten) Riemerschmid-Handelschule und in der 1873 vom Münchner Volksbildungsverein errichteten Frauenarbeitsschule traditionell angelegt gewesen war (vgl. WEISS 1912). Die Fortbildungsschule bildete mit ihrem wöchentlichen 6–10stündigen Unterrichtsangebot eine notwendige Erweiterung des Münchner Mädchenberufsschulwesens, und zwar nicht nur hinsichtlich der schon 1803 obligatorisch eingeführten Feiertagsschule (mit 2 1/2stündigem wöchentlichen Unterricht), sondern auch der beiden vollzeitschulischen Fachschulen.

Eine Neugestaltung des Schulwesens setzte mit der Einführung der fakultativen 8. Mädchenvolksschulklassen 1896 unter KERSCHENSTEINER ein. Über die Lehrplangestaltung – unterrichtet wurde nach dem Lehrplan der I. und II. Fortbildungsschulklasse der hauswirtschaftlichen Abteilung – und über die weiblichen Lehrkräfte, die in beiden Schulformen unterrichteten, war das freiwillige Volksschuljahr mit der Mädchenfortbildungsschule verbunden, und der einjährige Besuch ersetzte die ersten beiden Fortbildungsschuljahre. Mit dieser Regelung bot sich die Möglichkeit, der ungleichen Verteilung in den einzelnen Abteilungen der Fortbildungsschule entgegenzuwirken und die hauswirtschaftliche Ausbildung der Mädchen stärker zu fördern.



So erschien es z. B. SUMPER als sehr bedenklich, daß das Wahlverhalten der Eltern nicht mit den eigentlichen Zielsetzungen korrespondierte, sie statt dessen, wo immer es möglich war, „ihre Tochter einem anderen als dem häuslichen Beruf zuzuführen“ trachteten (1898/99, S. 959). Aufgrund der hohen Attraktivität des Angestelltenberufs bestand für den kaufmännischen Bereich eine besonders hohe Nachfrage. Da berufliche Ausbildungsmöglichkeiten für Mädchen außerhalb des schulischen Angebots kaum bestanden und die Kapazitäten der Handelsschule angesichts der Nachfrage viel zu gering waren, erwartete man – sozusagen als Ersatzlösung – vom Besuch der kaufmännischen Abteilung der Fortbildungsschule eine berufliche Ausbildung.

Die mit der Umorganisation des Schulwesens einsetzende Wendung wird auch in der Lehrplanrevision sichtbar. Die beruflichen Zielsetzungen des Fortbildungsschulunterrichts verlagerten sich zunehmend auf das häusliche Aufgabenfeld der Frau.

So wird z. B. als Zielsetzung im revidierten Lehrplan der Münchner Fortbildungsschule vom 5. Dezember 1900 angegeben: „Die Aufgabe der Fortbildungsschule besteht darin, die Mädchen für ihren späteren Beruf *tüchtig* zu machen. Dieser liegt aber in dem eigentlichen weiblichen Berufe, der der Frau aus ihrer Stellung im Familienhaushalte erwächst. Dementsprechend hat die Fortbildungsschule für Mädchen in *erster Linie das Ziel*, die Mädchen mit den Elementen des hauswirtschaftlichen Betriebs vertraut zu machen“ (zit. nach LAUTZ 1902, S. 63 f., Herv. i. Org.).

Hatte KERSCHENSTEINER die Behandlung der Themen „Berufswahl“, „Berufsarten“ und „berufliche Ausbildungsmöglichkeiten für Mädchen“ im Fortbildungsschulunterricht ursprünglich noch mit dem Anstieg der Frauenerwerbsarbeit begründet (vgl. KERSCHENSTEINER 1899, S. 183), so verlor dieser Gegenstandsbereich durch den mit der Lehrplanrevision eingeleiteten Perspektivenwechsel seine Bedeutung. Für die Zielsetzungen der Mädchenfortbildungsschule wurde nunmehr auf den hohen Anteil der Frauen, die „im Dienste der Familie“ standen, verwiesen (1902 b, S. 6 f.). Begründet wird diese Entwicklung folgendermaßen:

„Die Frage der Ausbildung der Mädchen für ihren Beruf als Hausfrau und Mutter ist eine Staatsangelegenheit. Ihre Vernachlässigung führt zu unzähligen Störungen des öffentlichen Lebens, füllt unsere Strafanstalten und Krankenhäuser und verdirbt allmählich die Rasse in dem Maße, als der Kampf ums Leben mit der Überbevölkerung steigt. Sie geht alle an, ebenso wie die Angelegenheit der allgemeinen Volksschul- und der allgemeinen Wehrpflicht (KERSCHENSTEINER 1908, S. 279).

Ein wesentliches Moment in diesem Prozeß bildete der voranschreitende Ausbau der 8. Mädchenschulklassen. So gab KERSCHENSTEINER für das Jahr 1906 an, daß aufgrund der Errichtung der Fortbildungsschule für Mädchen und der 8. Mädchenklassen „immerhin bereits gegen 3000 Mädchen jährlich eingehenden hauswirtschaftlichen Unterricht“ erhielten (1907, S. 280). Und 1908 erschien die Zielsetzung, jedem Mädchen hauswirtschaftlichen Unterricht zu erteilen, weitgehend erreicht. Denn nicht nur die rd. 7000 Fortbildungsschülerinnen erhielten hauswirtschaftlichen Unterricht, auch im übrigen Mädchenschulwesen hatte der hauswirtschaftliche Unterricht im Verlauf der Umorganisation einen mehr oder minder verpflichtenden Charakter angenommen. So

konnte KERSCHENSTEINER sechs Jahre nach seinem Düsseldorfer Vortrag vermelden:

„Indem wir weiter den zurzeit 500 Mädchen, die die dreiklassige städtische Mädchenhandelsschule mit wöchentlich 24stündigem Unterricht besuchen, den Besuch der achten Mädchenklasse mit ihrem Haushaltsunterrichte vor dem Eintritte vorschreiben und indem wir ferner mit der Frauenarbeitsschule, die gleichfalls eine auf drei Jahre sich erstreckende Tagesschule für rund 700 Mädchen ist, direkt Schulküchenunterricht verbunden haben, haben wir nunmehr in München wenigstens einigermaßen dafür gesorgt, daß nahezu kein Mädchen ganz ohne hauswirtschaftliche Unterweisung bleibt, mag es nun nur die Volksschule oder die städtische Töchterchule, die Fortbildungsschulen oder die Fachschulen besuchen“ (1908, S. 277).

#### IV.

Mit dem von KERSCHENSTEINER geschaffenen pädagogischen Legitimationsrahmen für die Einführung des hauswirtschaftlichen Unterrichts in das Mädchenschulwesen waren weitreichende Konsequenzen verbunden, die abschließend jedoch nur schlaglichtartig aufgezeigt werden können. Im weiteren Entwicklungsverlauf avancierte der Hauswirtschaftsunterricht zum Bestandteil der beruflichen Bildung von Mädchen. Allerdings fielen bei diesem Prozeß – wie sich dies schon in der Münchner Entwicklung andeutete – die von KERSCHENSTEINER ursprünglich verfolgten hehren staatsbürgerlichen Ziele der Umsetzungspraxis zum Opfer. Die mit dem Hauswirtschaftsunterricht verbundenen staatsbürgerlichen Aufgaben der Frau reduzierten sich im Verlauf von Lehrplanarbeit und Alltagspraxis auf einen verengten Rahmen hauswirtschaftlicher Tätigkeiten.

Obgleich diese Entwicklungstendenzen dem emanzipationstheoretischen Ansatz der sozialistischen Frauenbewegung entgegenliefen, findet sich von dieser Seite keine Kritik an der hauswirtschaftlichen Ausgestaltung der Mädchenfortbildungsschule. Dies mag darauf zurückzuführen sein, daß die Initiativen und Aktivitäten der proletarischen Frauenbewegung sich ausschließlich – zum Teil gemeinsam mit dem radikalen Flügel der bürgerlichen Frauenbewegung – auf die Erwerbsrolle der Frau, d. h. insbesondere auf die Verbesserung der wirtschaftlichen und sozialen Arbeitsbedingungen der Arbeiterin, konzentrierten und in diesem Sinne „Fortbildung“ primär als politische Schulung und Weiterbildung verstanden wurde (vgl. z. B. ZIETZ <sup>2</sup>1912, 1914). Daneben waren der Glaube an die Familie und das traditionelle Leitbild der Frau auch in der Arbeiterschaft verankert, wodurch Alternativmodelle zur Überwindung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung – wie z. B. Vorstellungen über Wirtschaftsgenossenschaften (vgl. BRAUN 1901, S. 535 ff.) oder Ideen zur Vergesellschaftung von Bereichen und Funktionen der privaten Hauswirtschaft (vgl. ZETKIN 1889) – ohne Resonanz blieben. Zudem hielten die Sozialistinnen selbst durchaus an Elementen der bürgerlichen Frauenrolle fest. Vor diesem Hintergrund gab es auch Berührungspunkte mit der bürgerlichen Frauenbewegung. So führte z. B. OTTILIE BAADER (<sup>3</sup>1979, S. 58) die Ursache für die von ihr beobachteten Zustände in englischen Arbeiterwohnungen auf den dort fehlenden Handarbeits- und hauswirtschaftlichen Unterricht in den Schulen zurück, und auch bei CLARA ZETKIN, der Begründerin und entschiedensten Vertreterin der sozialistischen

Frauenemanzipationstheorie, finden sich Zugeständnisse an das traditionelle Frauenbild (vgl. z.B. ZETKIN 1896, S. 108).

Auch bei der berufsbezogenen Ausgestaltung der kaufmännischen und gewerblichen Fortbildungsschulen für Mädchen kam es zu einer Diskussion über die Einführung des hauswirtschaftlichen Unterrichts (vgl. z.B. ESSIG 1909, S. 158f.; REICHEL 1912, S. 85 ff.; SCHULZ 1963, S. 64ff.; SCHECKER 1963, S. 153ff.). Die kontrovers diskutierten Fragen konzentrierten sich dabei weniger darauf, ob hauswirtschaftlicher Unterricht für weibliche Lehrlinge überhaupt zweckmäßig, sondern wie dieser organisatorisch am besten mit der berufsfachlichen Ausbildung zu vereinbaren sei (vgl. z.B. SANDER 1912, S. 26f., S. 31)<sup>12</sup>.

Die begonnene Entwicklungslinie setzte sich vor allem nach Einführung der allgemeinen Fortbildungsschulpflicht im Jahre 1919 beim Auf- und Ausbau des Mädchenberufsschulwesens in den 20er Jahren fort. Der traditionelle Beruf der Frau erhielt insbesondere für diejenigen Mädchen eine Leitfunktion, die als un- oder angelernte Arbeiterinnen oder beschäftigungslose Jugendliche in keinem Ausbildungsverhältnis standen. Denn für diese Mädchen – und das war die Mehrzahl der weiblichen Volksschulentlassenen – bildete nicht die berufliche Tätigkeit, sondern das häusliche Wirkungsfeld den Bildungsmittelpunkt.

So wird z.B. über die Aufbauphase der Pflichtberufsschule für Mädchen in Thüringen von 1925 berichtet: „Beim Aufbau der Mädchen-Berufsschulen konnten nicht sofort Fachklassen eingerichtet werden (aus Finanzgründen und wegen noch zu geringer Zahl von Mädchen in Lehrberufen), und so wurden es ‚Hauswirtschaftliche Berufsschulen‘. Auch der Gedanke, daß auch gewerblich ausgebildete Mädchen oder Fabrikarbeiterinnen hauswirtschaftliche Kenntnisse brauchen könnten, wenn sie heirateten, spielte dabei eine Rolle“ (zit. nach HARBUSCH 1985, S. 24).

Und OLGA ESSIG schreibt in ihrem 1928 verfaßten Handbuchartikel über die Mädchenberufsschule: „Bei weitem ernster aber scheint mir die Gefahr, die der Mädchenberufsschule von einer, ich möchte es einmal romantisierenden Richtung nennen, droht. (...) Das äußert sich in einer Überbetonung des hauswirtschaftlichen Unterricht unter Zurücksetzung der erwerbsberuflichen Stoffe. Es wird zu einer Ablenkung der Denk- und Willenskräfte der Mädchen von ihrem arbeitsberuflichen Pflichtenkreis auf ‚die künftigen Aufgaben der Hausfrau und Mutter‘. Aus solcher Grundeinstellung heraus erklärt es sich, daß für die ungelernten und angelernten Arbeiterinnen fast durchweg nur hauswirtschaftlich orientierte Lehrpläne bestehen, während gerade die Fabrikarbeit der Frauen der schulmäßigen Förderung in intellektueller, arbeitshygienischer, arbeits- und sozialrechtlicher, chemisch- und physikalisch-technologischer Hinsicht bedarf, um sich in der ihr wenig günstigen außerhäuslichen Arbeitswelt zurechtzufinden und zu behaupten“ (S. 200).

Diese von fortschrittlicher Seite vorgetragene Kritik an der einseitigen Ausrichtung der Mädchenberufsschule bedeutete jedoch keinesfalls eine generelle Absage an den hauswirtschaftlichen Unterricht für Mädchen. Für OLGA ESSIG und stärker noch für ANNA SIEMSEN (1926, S. 172f.) war angesichts steigender Frauenerwerbsarbeit „die Doppelausbildung der Frau“ eine gesellschaftlich bedingte Notwendigkeit.<sup>13</sup>

Während ESSIG den Unterricht auch bei Arbeiterinnen stärker auf den berufsfachlichen

Kern bezogen wissen wollte und für eine streng nach dem Berufsprinzip gegliederte Organisationsform eintrat, ging SIEMSEN von einer Doppelaufgabe des Unterrichts für weibliche Ungelernte aus. In ihrem Vortrag auf dem XIV. Deutschen Fortbildungsschultag 1922 in Würzburg heißt es hierzu: „Wir übernehmen in unsere Schulen junge Mädchen, die künftig Mütter sein werden und die schon zur Zeit mitarbeiten in dem großen Zusammenhang unserer Wirtschaft. Sie sollen wir zum Bewußtsein dieser ihrer Doppelstellung bringen. Und um diese beiden Mittelpunkte muß sich der Unterricht gruppieren“ (SIEMSEN 1923, S. 10). Das Bestreben, der sich abzeichnenden Vereinseitigung des Berufsschulunterrichts für Mädchen durch eine stärker an gesellschaftlichen Gegebenheiten orientierten Neuorganisation entgegenzuwirken, hat an der allgemeinen Tendenz der Ausgestaltung der Pflichtberufsschule für Mädchen wenig geändert, wenngleich ESSIG ihre Ideen beim Aufbau des Hamburger Berufsschulwesens für Mädchen zumindest ansatzweise auf regionaler Ebene umsetzen konnte (vgl. hierzu FRAUENARBEIT UND ÖFFENTLICHE BERUFSERZIEHUNG IN HAMBURG 1929, S. 101f.).

Auch nach 1945 setzte sich die einseitige hauswirtschaftliche Ausrichtung des Berufsschulunterrichts für weibliche Ungelernte fort. Diese Entwicklung läßt sich bis in die Lehrplangestaltung der 60er und 70er Jahre hinein verfolgen, und auch heute noch zeigen sich strukturelle Auswirkungen innerhalb des traditionellen Berufsfachschulsystems. Aber auch im Rahmen neuerer beruflicher Institutionen wie z.B. dem Berufsvorbereitungsjahr dokumentiert sich die Zählebigkeit dieser Entwicklung, wenn bei Berufsbildungsengpässen – wie sie zuletzt in den 80er Jahren zu verzeichnen waren – Mädchen primär in das hauswirtschaftliche Berufsfeld verwiesen werden.

### Anmerkungen

- 1 Dieser von PACHE gegründete und geleitete Verein verfolgte die Zielsetzung, „für die Ausbreitung und zeitgemäße Gestaltung des Fortbildungsschulwesens für Knaben und für Mädchen zu wirken“. Er sollte „für alle auf dem Gebiete vortretenden Einrichtungen und Bestrebungen – ohne jede einseitige Parteinahme – den Mittelpunkt bilden und zu sachlichem Meinungsaustausch, zu fachgemäßer Anregung und Belehrung die Gelegenheit bieten“ (PACHE 1897, S. 224). KERSCHENSTEINER gehörte mit seiner Wahl in den Ausschuß dieses Vereins im Jahre 1902 zu den führenden Mitgliedern.
- 2 Nur in Baden (Gesetz v. 18. Februar 1874) und Württemberg (Gesetz v. 22. Mai 1895) bestand um die Jahrhundertwende eine Fortbildungsschulpflicht für Mädchen. Die durch Gemeinden, Privat- und Vereinsinitiativen (insb. Frauenbildungs- und Lehrerinnenvereine) gegründeten Fortbildungsschulen für Mädchen zeigten ein sehr vielgestaltiges Bild, da eine einheitliche Bestimmung fehlte, unter „Fortbildung“ somit vieles verstanden werden konnte und sich Einrichtungen wie Haushaltungs-, Näh- und Handelsschulen sowie Schulen mit vorwiegend allgemeinbildendem Charakter darunter subsumieren ließen. Den Versuch einer systematischen Unterscheidung der einzelnen Schultypen hat M. HENSCHKE (1902, S. 145 und 151f.) unternommen.
- 3 Vorarbeiten zu PACHES Entwurf bildeten die Schriften von F. KALLE und O. KAMP (1889), die zur Verbreitung des hauswirtschaftlichen Unterrichts für Mädchen der ärmeren Bevölkerungsschichten schon seit Ende der 80er Jahre Fortbildungsschulen forderten; vgl. hierzu auch die früheren Arbeiten PACHES (1890, 1892).
- 4 LYONS Ansatz einer berufsbezogenen Ausrichtung des Mädchenfortbildungsschul-

wesens hängt vermutlich eng mit der Dresdener Frauenbildungstradition zusammen, bei der die Akzentsetzungen auch schon zu früheren Zeiten in der gewerblichen Ausbildung der Mädchen lagen, z. B. in der 1870 gegründeten Fortbildungsanstalt des Frauenbildungsvereins, der Dresdener Industrieschule oder in den Schulen des Dresdener Frauenerwerbsvereins (vgl. hierzu JAHN 1892, S. 106f. und SCHECKER 1963, S. 50f.).

- 5 In diese Richtung verweisen z. B. J. H. CAMPES Überlegungen zur Mädchenerziehung (1786, zweites Fragment S. 43ff. und <sup>5</sup>1796) als auch J. STUVES Plan zur Anlegung öffentlicher Mädchenschulen aus dem gleichen Jahr.
- 6 Die Neubestimmung des weiblichen Tätigkeitsfeldes wurde durch besondere Kursangebote unterstützt, so z. B. durch die in Berlin neu eingerichteten „Kurse zur Ausbildung unserer jungen Mädchen für ihren Beruf in der Familie und auf dem Gebiete der öffentlichen Wohlfahrtspflege“ (DÖRSTLING/SPRENGEL 1902/03, S. 742ff.) oder durch die in Frankfurt a. M. angebotenen „Einführungskurse in die Soziale Hilfsarbeit“, die das Ziel verfolgten, „gebildeten jungen Mädchen und Frauen Einblick in die einzelnen Gebiete der sozialen Arbeit zu gewähren und ihnen Gelegenheit zu bieten, die in Frankfurt so reichlich bestehenden gemeinnützigen Einrichtungen und Bestrebungen kennen zu lernen und sich die für eine Mitarbeit nötigen Kenntnisse anzueignen“ (DIE FRAU 1906, S. 54f.).
- 7 Es entsprach KERSCHENSTEINERS Grundposition, die Erziehung der Mädchen Lehrerinnen zu überlassen, da diese nicht nur die den Frauen eigentümliche altruistische Hingabe zeigten, sondern auch „schon instinktmäßig“ die rechten Mittel und Wege fänden, ihre Geschlechtsgenossinnen denselben zuzuführen. Als Verfechter der „Lehrerinnenfrage“ fand KERSCHENSTEINER auch lobende Erwähnung in H. LANGES Lebenserinnerungen (1930, S. 254).
- 8 Der Verein Hamburger Volksschullehrerinnen gründete z. B. 1897 eine Fortbildungsschule für Mädchen, die im Schuljahre 1900/1901 rd. 80 Schülerinnen besuchten, zwölf Lehrerinnen unterrichteten auf freiwilliger Basis diese Mädchen (vgl. JAHRESBERICHT DES HAMBURGER LEHRERINNENVEREINS 1901/02, S. 385ff.).
- 9 Die ab Mitte der 90er Jahre einsetzende Diskussion über die Erweiterung des Aufgabenfeldes der Lehrerin wird u. a. in der Zeitschrift „Die Lehrerin in Schule und Haus“ – dem Verbandsorgan des ADLV – sichtbar, wie z. B. in den Beiträgen über die soziale Arbeit der Volksschullehrerin (vgl. STELTER 1895/96) oder über das Fürsorgegesetz und die daraus erwachsenden Aufgaben für die Lehrerin (vgl. LOTZ 1902/03).
- 10 Die Lehrplanarbeit für die Mädchenfortbildungsschule geht hauptsächlich auf H. SUMPER zurück; Teilbereiche – wie z. B. die praktische Erziehungslehre – wurden von einzelnen Lehrerinnen didaktisch ausgearbeitet. 1897 erschien ein vom Münchner Lehrerinnenverein auf der Basis des Lehrplans der Mädchenfortbildungsschule erstelltes „Lesebuch für weibliche Fortbildungsschulen“, das eine hohe Verbreitung fand (1899 die dritte Auflage) und im gleichen Jahr auch für Landschulen bearbeitet wurde. Die innere Ausgestaltung der Mädchenfortbildungsschule ging im wesentlichen überhaupt auf das Engagement und die Initiative der Lehrerinnen zurück. Am Beispiel des Münchner Lehrerinnenvereins ließe sich exemplarisch nachzeichnen, wie Ausbau und Ausgestaltung dieser Schulform mit den Professionalisierungsinteressen der Lehrerinnenschaft in enger Verbindung standen. Durch Fortbildungskurse zur Qualifizierung weiblicher Lehrkräfte für die Fortbildungsschule und durch Maßnahmen zur Förderung des (freiwilligen) Fortbildungsschulbesuchs (z. B. durch Mütterabende und durch Schülerinnentreffen) konnte in München erreicht werden, daß nur weibliche Lehrkräfte (mit Ausnahme der Leitung) an der Mädchenfortbildungsschule unterrichteten (vgl. SUMPER 1898/99, S. 966).

- 11 Zu Leben und Wirken H. SUMPERS vgl. I. GLASER (1926/27, S. 233 ff.) und H. LANGE (1926, S. 596f.).
- 12 Allerdings wandten sich vor allem die weiblichen Berufsorganisationen (wie z. B. der Kaufmännische Verband für weibliche Angestellte) gegen eine Einführung des hauswirtschaftlichen Unterrichts in die berufsbezogene Fortbildungsschule und schlugen statt dessen außerschulische Maßnahmen (wie z. B. „Ehekurse“) vor (vgl. LISCHNEWSKA 1910, S. 223).
- 13 Besonders in den 20er Jahren bestand zwischen O. ESSIG und A. SIEMSEN eine enge inhaltliche Verbindung. Im „Bund entschiedener Schulreformer“ engagierten sie sich für die konzeptionelle Einbindung der Berufsbildung in die Einheitsschulidee und beide arbeiteten an der vom damaligen Volksbildungsminister GREIL eingeleiteten Schulreform in Thüringen bis zur Umkehr der politischen Verhältnisse mit.

## Literatur

- B.-LISOP, I./GREINERT, W.-D./STRATMANN, K. (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule (= Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Heft 7, hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung). Berlin und Bonn 1990.
- BAADER, O.: Ein steiniger Weg. Lebenserinnerungen einer Sozialistin. Berlin, Bonn <sup>3</sup>1979.
- BÄUMER, G.: Theorie und Praxis der gewerblichen weiblichen Fortbildungsschule. In: Die Frau 21 (1913/14), S. 692–694.
- BERICHT ÜBER DEN 4. DEUTSCHEN FORTBILDUNGSSCHULTAG. In: Die deutsche Fortbildungsschule 8 (1899), S. 321–334.
- BERICHT ÜBER DIE 11. GENERALVERSAMMLUNG DES DEUTSCHEN VEREINS FÜR DAS FORTBILDUNGSSCHULWESEN IN DÜSSELDORF 1902. In: Die deutsche Fortbildungsschule 11 (1902), S. 362–370.
- BEYER, A./HAGEN, L.: Die Erziehung der weiblichen Jugend in den höheren Berufsklassen unseres Volkes vom 15. bis zum 20. Lebensjahre. Zwei gekrönte Preisschriften. Erfurt <sup>2</sup>1897.
- BLOCHMANN, W.M.: „Laß dich gelüsten nach der Männer Weisheit und Bildung“. Frauenbildung als Emanzipationsgelüste 1800–1918. Pfaffenweiler 1990.
- BRAUN, L.: Die Frauenfrage. Ihre geschichtliche Entwicklung und ihre wirtschaftliche Seite (= Nachdr. d. 1. Aufl., Leipzig 1901). Berlin, Bonn 1979.
- CAMPE, H.J.: Ueber einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes, zwei Fragmente. Wolfenbüttel 1786.
- CAMPE, H.J.: Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. Braunschweig <sup>5</sup>1796.
- DOORMANN, F.: Die Mädchen-Fortbildungsschule mit besonderer Berücksichtigung der Kieler Verhältnisse. In: Die deutsche Fortbildungsschule 17 (1908), S. 201–207, 217–223.
- DÖRSTLING/SPRENGEL: Kurse zur Ausbildung unserer jungen Mädchen für ihren Beruf in der Familie und auf dem Gebiete der öffentlichen Wohlfahrtspflege. In: Die Lehrerin in Schule und Haus 19 (1902/03), S. 742–745.
- EINFÜHRUNGSKURSE IN DIE SOZIALE HILFSARBEIT. In: Die Frau 14 (1906), S. 54–55.
- ESSIG, O.: Zur Frage der Organisation von kaufmännischen Mädchen-Fortbildungsschulen. In: Die Deutsche Handelsschullehrer – Zeitung 6 (1909), S. 158–159.
- ESSIG, O.: Die weibliche Berufsschule. In: NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 4, Langensalza 1928, S. 193–202.

- FRAUENARBEIT UND ÖFFENTLICHE BERUFSERZIEHUNG IN HAMBURG (= Vortragsreihe veranstaltet von den Lehrkörpern der Allgemeinen Berufsschulen für die weibliche Jugend, Schule für Kontoristinnen, Verkäuferinnen, Handels- und höheren Handelsschule, Schulen für Frauenberufe, des Kindergärtnerinnen-Seminars und der Kinderpflegerinnenschule). Hamburg 1929.
- FÜRTH, H.: Die erwerbstätigen Frauen im deutschen Reich. In: *Die Frau* 5 (1898), S. 288–291.
- FÜRTH, H.: Die Fabrikarbeit verheirateter Frauen. Frankfurt a. M. 1902.
- GLASER, I.: Helene Sumper. In: *Die Deutsche Berufsschule* 35 (1926/27), S. 233–234.
- HARBUSCH, J.: Die Anfänge der Pflichtberufsschulen für Mädchen – 1925 in Thüringen. In: *Ariadne. Almanach des Archivs der deutschen Frauenbewegung* 1 (1985) 2, S. 23–25.
- HENSCHKE, M.: Die Mädchenfortbildungsschule. In: Bäumer G./Lange H. (Hrsg.): *Handbuch der Frauenbewegung*. Bd. 3. Berlin 1902, S. 143–152 (a).
- HENSCHKE, M.: Zur Einführung in die Theorie und Praxis der Mädchenfortbildungsschule. Leipzig 1902 (b).
- JAHN, M.: Über die gewerbliche Ausbildung junger Mädchen in Fortbildungs- und Gewerbeschulen. In: *Die Deutsche Fortbildungsschule* 8 (1892), S. 102–107, 133–139, 177–184.
- JAHRESBERICHT DES HAMBURGER LEHRERINNENVEREINS. In: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 18 (1901/02), S. 385–387.
- JAHRESBERICHT DES MÜNCHNER LEHRERINNENVEREINS. In: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 15 (1898/99), S. 731 und 18 (1901/02), S. 710.
- KALLE, F./KAMP, O.: Die hauswirtschaftliche Unterweisung armer Mädchen. Wiesbaden 1889.
- KAMP, O.: Die Praxis der Fortbildungsschule für Mädchen. Wittenberg 1889.
- KERSCHENSTEINER, G.: Disposition für den Unterricht in der Haushaltungskunde und Erziehungslehre in der Fortbildungsschule für Mädchen zu München. In: PACHE, O.: *Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens*, Teil 4, Wittenberg 1899, S. 176–185.
- KERSCHENSTEINER, G.: Die zeitgemäße Ausgestaltung der weiblichen Fortbildungsschule. In: *Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens* 1 (1902) 10, S. 442–443 (a).
- KERSCHENSTEINER, G.: Eine Grundfrage der Mädchenbildung. Erweiterter Vortrag gehalten auf der elften Generalversammlung des Deutschen Vereins für das Fortbildungsschulwesen in der städt. Tonhalle zu Düsseldorf am 5. Oktober 1902. Leipzig und Berlin 1902 (b).
- KERSCHENSTEINER, G.: Die Fortbildungsschule für Mädchen. In: *Hamburgischer Correspondent* v. 25. 01. 1903, Nr. 41, S. 25.
- KERSCHENSTEINER, G.: Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Leipzig 1907, S. 142–167 und S. 280–288.
- KERSCHENSTEINER, G.: Ausbau und Organisation der hauswirtschaftlichen Unterweisung. In: *Schriften der Zentralstelle für Volkswohlfahrt*, (1908), Heft 2, S. 271–285.
- KERSCHENSTEINER, G.: Die Mädchenschulreform. In: *Süddeutsche Monatshefte* 6 (1909), S. 382–395.
- KERSCHENSTEINER, G.: Die Erziehung zur Pflicht. In: *Die weibliche Dienstpflicht*. München 1916, S. 41–58.
- KERSCHENSTEINER, G.: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, gekrönte Preisschrift (1901). Erfurt <sup>10</sup>1931.

- KURSE ZUR AUSBILDUNG UNSERER JUNGEN MÄDCHEN FÜR IHREN BERUF IN DER FAMILIE UND AUF DEM GEBIET DER ÖFFENTLICHEN WOHLFAHRTSPFLEGE. In: Die Lehrerin in Schule und Haus 19 (1902/03), S. 742–745.
- LANGE, H.: Helene Sumper. In: Die Frau 33 (1926) S. 596–597.
- LANGE, H.: Lebenserinnerungen. Berlin 1930.
- LAUTZ, Th.: Fortbildungs- und Fachschulen für Mädchen. Wiesbaden 1902.
- LEHMANN, O.: Die Mädchenfortbildungsschule. Leipzig 1911.
- LISCHNEWSKA, M.: Die handwerksmäßige und fachgewerbliche Ausbildung der Frau (1910). In: BRINKER-GABLER, G. (Hrsg.): Frauenarbeit und Beruf. Frankfurt/M. 1979, S. 218–234.
- LOEPER-HOUSSELLE, M.: Die soziale Aufgabe der Frau. In: die Jugendfürsorge 3 (1902), S. 641–649, 705–718.
- LOTZ, K.: Das Fürsorgegesetz und die Aufgaben, welche der Volksschullehrerin daraus erwachsen. In: Die Lehrerin in Schule und Haus 19 (1902/03), S. 53–57, 86–92, 124–129.
- LÜNGEN: Warum muß und wie kann die Erziehung des weiblichen Geschlechtes zweckmäßiger gestaltet werden? In: Die Jugendfürsorge 2 (1901), S. 11–19, 77–85.
- LYON, O.: Die Fortbildungsschule für Mädchen. In: Frauenbildung 5 (1906), S. 159–169, 221–232.
- OHNESORGE, F.: Die Ausgestaltung der Mädchenfortbildungsschule. Vortrag, gehalten auf der 2. Generalversammlung des Verbandes Sächsischer Lehrerinnen. In: Die Lehrerin in Schule und Haus 8 (1901/1902), S. 297–308.
- PACHE, O.: Unsere Arbeiterfrauen. Wie sind sie? Wie sollen sie sein? Ein Beitrag zur sozialen Frage. Leipzig 1890.
- PACHE, O.: Wie kommt man mit Wenigem aus? Leipzig 1892.
- PACHE, O.: Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens, Teil 2. Wittenberg 1897.
- PACHE, O.: Die Erziehung der Mädchen und die Fortbildungsschule. In: Ders.: Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens, Teil 4. Wittenberg 1899, S. 1–36.
- PACHE, O.: Frauen-Berufe. In: Die deutsche Fortbildungsschule 10 (1901), S. 8–10.
- REICHEL, E.: Die Mädchen-Fortbildungsschule. Leipzig 1912.
- RIEDER, A.: Die Entwicklung und emanzipatorische Relevanz des Mädchenschulwesens um die Jahrhundertwende (1870–1920). Ein Beitrag zur Münchner Schulgeschichte, wiss. Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an beruflichen Schulen. München 1981.
- SANDER, E.: Die Organisation der Mädchenfortbildungsschule. Leipzig 1912.
- SCHECKER, M.: Die Entwicklung der Mädchenberufsschule. Weinheim 1963.
- SCHULZ, E.: Die Mädchenbildung in den Schulen für die berufstätige Jugend. Ihre geschichtliche Entwicklung und ihre gegenwärtige Problematik. Weinheim 1963.
- SIEMSEN, A.: Der Unterricht in den Klassen für ungelernete Arbeiterinnen. In: Deutsche Fach- und Fortbildungsschule 32 (1923), S. 9–12.
- SIEMSEN, A.: Beruf und Erziehung. Jena 1926.
- SIMON, H.: Der Anteil der Frau an der deutschen Industrie nach den Ergebnissen der Berufszählung von 1907. Jena 1910.
- STELTER, K.: Die soziale Arbeit der Volksschullehrerin im Anschluß an die Volksschule. In: Die Lehrerin in Schule und Haus 12 (1895/96), S. 590–591, 809–821.
- STRATMANN, K.: Die Berufsschule zwischen Wissenschaft und Politik – eine Analyse der berufsschulpädagogischen Diskussion des Kaiserreichs. In: B.-LISOP, I./GREINERT, W.-D./STRATMANN, K. (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule. Berlin u. Bonn 1990, S. 333–391.
- STUVE, J.: Ueber die Nothwendigkeit der Anlegung öffentlicher Töchter Schulen für alle Stände. In: CAMPE, H. J.: Ueber einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur



- Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes, zweites Fragment. Wolfenbüttel 1786, S. 57–112.
- SUMPER, H.: Fortbildungsschulen für Mädchen. Vortrag im Rahmen der V. Generalversammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins in Danzig 1899 vom 21. bis 23. Mai 1899. In: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 15 (1898/99), S. 918–925, 953–969.
- WEHLE, G.: *Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners*. Weinheim 1956.
- WEHLER, H.-U.: *Das Deutsche Kaiserreich 1871–1918*. Göttingen 1973.
- WEISS, A.: *Das kaufmännische Bildungswesen für Mädchen in Bayern aus Anlaß des 50jährigen Bestehens der städtischen Riemerschmid-Handelsschule*. München 1912.
- WILHELM, Th.: *Die Pädagogik Kerschensteiners. Vermächtnis und Verhängnis*. Stuttgart 1957.
- ZETKIN, C.: Nur mit der proletarischen Frau wird der Sozialismus siegen! Rede auf dem Parteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands zu Gotha. In: Clara Zetkin. *Ausgewählte Reden und Schriften*, Bd. I (= Auswahl aus den Jahren 1889 bis 1917). Berlin 1957, S. 95–111.
- ZETKIN, C.: Die Frau und die Erziehung der Kinder (1889). In: FREDERIKSEN, E. (Hrsg.): *Die Frauenfrage in Deutschland 1865–1915. Texte und Dokumente*. Stuttgart 1981, S. 174–179.
- ZIETZ, L.: *Die Frauen und der politische Kampf*. Berlin 1912.
- ZIETZ, L.: *Gewinnung und Schulung der Frau für die politische Betätigung*, Berlin 1914.

## *Abstract*

Up to now, the discussion on the impact of GEORG KERSCHENSTEINER's educational theory has focused mainly on the development of the system of vocational education for boys. His analogously designed attempt at a redefinition of the education of girls as civic education has not been taken into account. The author tries to show that the gender-specific orientation of his approach, too, shaped the institutional foundation of vocational education for girls. The impact of KERSCHENSTEINER's concept on the idea and design of institutions of further education for girls is attributed to three aspects, in particular: first, his concept corresponded to a predominant contemporary conservative trend; secondly, it was in accordance with the educational objectives of the committed body of women teachers, and thirdly, he was able to refer to examples of his concept having been put into practice in the classroom, thus illustrating the practicability of his approach.

## *Anschrift der Autorin:*

Dr. Christine Mayer, Universität Hamburg, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Sedanstr. 19, W-2000 Hamburg 13